



**Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas,
Especialidad ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

**PROPUESTA DE MEJORA DE UN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL**

Tutor académico: Pablo Daniel Franco Caballero

Trabajo realizado por:

Alicia Verdugo Alonso

DNI: 26263250 X

Resumen

En el siguiente trabajo se muestra la revisión bibliográfica que se ha realizado sobre el concepto de inteligencia emocional y su aplicación al contexto escolar, así como las evidencias empíricas encontradas en las diferentes investigaciones en cuanto a la influencia que ejerce la educación emocional en el desarrollo de los adolescentes. Además se presenta un programa de educación emocional llevado a cabo en un instituto de enseñanza pública de Torremolinos. Finalmente, analizando los resultados obtenidos de la evaluación del mismo, se elabora una propuesta de mejora dirigida a reforzar el trabajo de las habilidades en las que los alumnos no han obtenido los resultados esperados y en la que se incluye al programa original, por un lado, el trabajo cooperativo con las familias y, por otro lado, la formación del profesorado en inteligencia emocional. Todo esto basado en teorías y estudios que sostienen las propuestas de mejora.

Palabras clave: inteligencia emocional, adolescentes, educación, desarrollo emocional, empatía, conductas disruptivas.

Abstract

This work shows a bibliographic review about emotional intelligence and its application to the school, as well as the experimental evidences that have been found in the recent researches about the influence of emotional education in adolescents development. Moreover this work presents an emotional education program for adolescents, and after analysing the results of the assessment, a new proposal was created to improve the original one including more time of work with adolescents in some contents, the family and the teachers.

Key words: emotional intelligence, adolescents, education, emotional development, empathy, bad behaviour.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MARCO CONTEXTUALIZADOR DE LA PROFESIÓN DOCENTE	5
3. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DE UN PROYECTO.....	8
3.1. Descripción del contexto	8
3.2. Análisis de necesidades	10
3.3. Fundamentación teórica.....	11
3.4. Planificación original del proyecto.....	13
3.5. Descripción del desarrollo de la intervención	14
4. EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y DEL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN.....	15
5. NUEVA PROPUESTA COMPLETO Y FUNDAMENTADA DEL PROYECTO ORIENTADA A MEJORAR LA INTERVENCIÓN DESARROLLADA EN LAS PRÁCTICAS	19
6. REFLEXIÓN CRÍTICA Y VALORACIÓN PERSONAL	35
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
8. ANEXOS	44
ANEXO I: Descripción de las sesiones y actividades del proyecto original	44
ANEXO II: Material necesario para las actividades del programa	50
ANEXO III: Instrumentos para la evaluación del proyecto	63

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente se ha sostenido la idea de que el objetivo principal de los profesores es que los alumnos presenten un buen rendimiento académico y obtengan unas buenas calificaciones en las diferentes asignaturas curriculares. No obstante, cada vez se le está dando más importancia al desarrollo social y emocional del alumnado, ya que tal y como establece la ley, la educación debe contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. Desde la orientación educativa tenemos la posibilidad de llevar a cabo programas de educación emocional de forma que desarrollemos en los alumnos habilidades que van a favorecer su bienestar personal y sus relaciones interpersonales.

En el presente trabajo se realiza una revisión bibliográfica sobre el concepto de inteligencia emocional, se describen los principales modelos propuestos por los autores a lo largo de los años y se muestra cuál es su papel en el contexto escolar, así como los beneficios que provoca sobre los alumnos. Más detalladamente se analiza la relación existente entre inteligencia emocional y conductas disruptivas y bajo rendimiento académico, las dos principales problemáticas que nos encontramos en el contexto de intervención que se describe más adelante.

Tras la planificación y el desarrollo de un programa de inteligencia emocional basado en el modelo de Salovey y Mayer (1997) en un instituto de enseñanza pública, se lleva a cabo una evaluación de los resultados y, a partir de aquí, se elabora una propuesta de mejora en la que se incluyen nuevos contenidos y más sesiones para tratar de mejorar las bajas puntuaciones obtenidas por los alumnos en regulación emocional y empatía. Además en esta nueva propuesta se incluye el trabajo con las familias de los alumnos y con el equipo docente, ya que las diferentes investigaciones muestran que son factores clave que benefician el desarrollo emocional del alumnado.

2. MARCO CONTEXTUALIZADOR DE LA PROFESIÓN DOCENTE

El término educación ha sido definido por numerosos autores a lo largo de los años. Sin embargo quiero comenzar este trabajo con la aportación que realizó a este campo María Zambrano (2002): "educar es ayudar a crecer, preparar para la libertad". El motivo por el cual se hace referencia a esta definición de educación es el hecho de que en ella se reflejan dos aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de concebir el trabajo de un orientador.

La primera de ellas es la función del orientador como una ayuda o recurso, es decir, en el proceso de orientación la responsabilidad debe recaer sobre la persona que la recibe y no sobre el orientador, ya que cada uno debe ser el protagonista de su proceso educativo.

Por otro lado, la definición pone de manifiesto que la educación va más allá que una adquisición de conocimientos acerca de determinadas asignaturas, sino que el ayudar a crecer implica un trabajo sobre el desarrollo del alumnado a todos los niveles. De hecho, como queda recogido en el artículo 23 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, uno de los principales objetivos de la educación es favorecer el desarrollo personal y social del alumnado. Y es en este punto donde juega un papel fundamental la educación emocional.

Según Bisquerra (2003), la educación emocional va a responder a las necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. El objetivo principal de la educación emocional va a ser desarrollar una serie de competencias y habilidades en el alumnado agrupadas bajo el término de inteligencia emocional, el cual se describe detenidamente a continuación.

Evolución histórica del concepto de inteligencia emocional

Para situar el origen de la inteligencia emocional debemos remontarnos a 1983, cuando el neuropsicólogo Howard Gardner presentó su teoría en el libro "Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples". En ella amplió el campo de lo que entonces se consideraba inteligencia y propone hablar de inteligencias múltiples, con el objetivo de hacer referencia a un número desconocido de capacidades humanas (Esteban, Molero y Saiz, 1998).

De esta forma, Gardner (1983) defiende la existencia de ocho inteligencias en todos los seres humanos: la lingüística, la musical, la lógica matemática, la espacial, la corporal kinestésica, la naturalista, la intrapersonal y la interpersonal. Estas dos últimas, la inteligencia interpersonal, definida como "la capacidad para entender a los demás", y la inteligencia intrapersonal, entendida como "la capacidad para entenderse a uno mismo" (Gardner, 1983), contribuyeron a la aparición del concepto de inteligencia emocional, que fue acuñado por primera vez por Salovey y Mayer en el año 1990 (Esteban, Molero y Saiz, 1998). En esta versión original Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional fue definida como "la habilidad para manejarlas los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones".

No obstante, no fue hasta 1995 cuando el concepto de inteligencia emocional alcanzó su popularidad, debido a la aportación del psicólogo Daniel Goleman con la publicación de su libro "Inteligencia emocional". Así la inteligencia emocional quedó definida como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones (Goleman, 1995). Así pues, Goleman (1995) propone un modelo en el que establece que los componentes de la inteligencia emocional son el conocimiento de las propias emociones, la autorregulación, la motivación de uno mismo, el reconocer las emociones de los demás y el establecer relaciones con los demás. Más tarde este modelo fue reformulado y Goleman (1998) establece los aspectos fundamentales de la inteligencia emocional en autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Además al realizar la revisión bibliográfica requerida para este proyecto, se ha encontrado que numerosos autores han aportado diferentes definiciones de la inteligencia emocional. De esta forma, Vallés (2005) define la inteligencia emocional como "la capacidad intelectual donde se utilizan las emociones para resolver problemas". Otra aportación es la de Bisquerra (2012), el cual considera la inteligencia emocional como "la habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas y la capacidad para regularlas".

No obstante el proyecto que se presenta en este trabajo ha tomado como referencia el modelo reformulado de Mayer y Salovey en 1997. Esto se debe a que, según Extremera y Fernández-Berrocal (2009) este es el modelo de inteligencia emocional que presenta un gran apoyo científico y mayores ventajas teóricas y prácticas con respecto a otros planteamientos

existentes. Mayer y Salovey (1997) conciben la inteligencia emocional como "un conjunto de habilidades emocionales de complejidad ascendente que son: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual".

La inteligencia emocional en el contexto educativo

A partir de la década de los 90, con la aparición y difusión del concepto de inteligencia emocional la sociedad comienza a plantearse la importancia que se le había otorgado al coeficiente intelectual y numerosos estudios comienzan a comprobar la relevancia de la inteligencia emocional en lo que se refiere al éxito en la vida familiar, laboral o profesional de las personas. Un dato que es necesario destacar es que Goleman en 1996 sostuvo que la inteligencia racional sólo aporta un 20% del éxito personal, mientras que el 80% restante viene dado por una serie de habilidades que se engloban bajo el concepto de inteligencia emocional.

De esta forma el desarrollo de la inteligencia emocional ha tenido sus consecuencias en el contexto educativo. Tal es así que, tal y como exponen Extremera y Fernández-Berrocal (2002), la escuela tradicional ha considerado a un niño inteligente en función del dominio de las lenguas clásicas y las matemáticas, mientras que actualmente esa visión se ha visto profundamente cuestionada, ya que se ha demostrado que el coeficiente intelectual no garantiza el éxito en la vida cotidiana. Es por esto que Extremera y Fernández-Berrocal (2002) resaltan en su artículo la necesidad de sensibilizar a los educadores sobre la importancia de la educación de las emociones y de los beneficios personales y sociales que conlleva.

Además, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) realizan una revisión bibliográfica como resultado de la cual concluyen que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Estos autores también proponen que existen cuatro áreas fundamentales en las que una falta de inteligencia emocional provoca dificultades en los estudiantes: las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas. Más adelante se muestran diferentes investigaciones que han encontrado resultados significativos sobre el papel que juega la inteligencia emocional.

3. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DE UN PROYECTO

3.1. Descripción del contexto

El centro en el que se ha llevado a cabo el proyecto es el I.E.S. “Costa del Sol”, situado en la periferia norte de Torremolinos. En él se imparte educación secundaria obligatoria y educación básica obligatoria en el aula de educación especial para atender al alumnado de necesidades educativas especiales.

El edificio cuenta con cuatro plantas y fue reformado en el verano del 2007. Al entrar en el centro nos encontramos con el hall que da acceso a las tres plantas superiores. En la planta baja encontramos los despachos del equipo directivo, la sala del profesorado, la biblioteca, la sala de reprografía, la sala del AMPA, el gimnasio, un aula específica, un aula de apoyo, departamento de orientación, el taller de tecnología, un aula, la secretaría, despacho de atención de madres y padres, servicios de alumnas y alumnos, un servicio de profesores, un servicio adaptado y la cafetería. En la primera planta se encuentran los departamentos de matemáticas, de lengua, aula de música, aula de convivencia, dos aulas TIC, cuatro aulas y servicios de profesores. En la segunda planta se encuentran los departamentos de sociales, idiomas, ATAL, el aula de educación plástica, despacho-conserjería, un aula TIC y cinco aulas. En la tercera y última planta encontramos el departamento de ciencias naturales, el aula multimedia, laboratorio de ciencias naturales, un almacén, un aula TIC y cinco aulas. Todas las aulas son amplias, están bien iluminadas por luz natural y tienen mobiliario nuevo desde junio del 2007.

En lo relativo al nivel socio-económico y cultural de las familias los datos destacados de la encuesta dirigida a las familias son los siguientes:

- Un 50% de las familias no entregan el cuestionario.
- Un 38% de las familias declaran tener ingresos mensuales inferiores a doce mil euros anuales.
- Un 45% tienen estudios de EGB, Primaria o sin estudios.
- Un 63% tienen más de un hijo.
- Un 55% aseguran que sus hijos pasan durante las tardes, más de tres horas con el ordenador, la televisión o con videojuegos.
- La población inmigrante es muy numerosa, contando el centro con alrededor de treinta nacionalidades distintas.

- En general las familias están contentas con el centro.
- Por encima del 90% de las familias encuestadas recomendaría el I.E.S. Costa del Sol.
- En cuanto a los valores e ideales que las familias revelan que quieren inculcar a sus hijos e hijas son: tolerancia, respeto, valoración del esfuerzo y sacrificio, solidaridad, veracidad, sinceridad, etc.

Las profesiones que ejercen la mayoría de los padres están relacionadas con la hostelería y la construcción, mientras que las madres se dedican a sus labores dentro del hogar o a la limpieza doméstica fuera del mismo.

Actualmente en el centro hay un total de once alumnos/as que presentan distintos tipos de discapacidad (intelectual, física y/o sensorial), los cuales siguen una adaptación curricular significativa y son atendidos, a tiempo parcial, en el aula de apoyo a la integración. Además, en este centro se encuentra el aula específica de Torremolinos, que cuenta con cuatro alumnos.

También existe en el centro alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (alumnado con dificultades de aprendizaje, incorporado tardíamente, desfavorecido socio-culturalmente...) que presenta dificultades para seguir el currículo ordinario y que, por un lado, cuenta con sus adaptaciones curriculares no significativas correspondientes, y además, es atendido en el aula de apoyo a la integración. A esto hay que añadir un grupo de alumnos y alumnas que no tienen ninguna motivación para los estudios y que suelen presentar conductas disruptivas en el aula. Este alumnado es destinatario de algunos de los proyectos llevados a cabo en el centro.

Finalmente en cuanto a la participación de las familias y su implicación en la vida del centro, es cada vez más elevada, de forma que más de un 50% de los padres asisten a la recogida de notas.

En cuanto al profesorado, el centro cuenta con un 50% de profesoras y un 50 % de profesores, de los cuales un 85% son definitivos y un 15% no lo es, y encontrándose en expectativa de destino, en comisión de servicio o es interina. En cuanto a la media de edad del claustro, se encuentra en los 40 y 50 años. Se ha observado en los profesores una gran implicación y participación activa en los distintos planes y proyectos, dejando tareas cuando se ausenta y participando en actividades de formación y en actividades del DACE.

La principal problemática que se plantea en este centro es que existe mucho alumnado con las siguientes características:

- Procedente de un entorno social desfavorecido, en desventaja sociocultural y con bajo nivel académico; bien porque no han seguido un proceso normalizado de escolarización (escasa tradición familiar en cuanto a formación académica, absentismo intermitente), o bien por su pertenencia a familias desestructuradas o que padecen graves problemas como desempleo, bajos ingresos, adicciones.
- Con problemas de integración social, con riesgo de marginación o exclusión y problemas de conducta en el Centro en la interacción con sus compañeros y con los profesores.

3.2. Análisis de necesidades

Contexto de la intervención

Debido a que la orientadora tiene contacto directo todas las semanas únicamente con los alumnos de PMAR, se planteó la posibilidad de intervenir con este grupo. Previamente la información con la que se contaba mostraba principalmente que estos alumnos presentan una muy baja motivación por los estudios, habiendo repetido todos ellos un curso. Además, son alumnos que traen una base muy mala, un vocabulario muy pobre y una falta de conocimiento de contenidos básicos muy grande. Por otro lado todo esto se une con los problemas sociales y familiares que presentan, ya que muchos de ellos tienen situaciones difíciles en sus casas y una falta de apego y de cariño que se traduce en conductas disruptivas en el centro, lo que dificulta todavía más una mejora del rendimiento académico.

Recogida de información

La recogida de información para detectar cuáles eran las necesidades principales que presentaba este grupo de alumnos se realizó mediante observación y a través de una entrevista con la orientadora del centro.

En primer lugar fueron analizadas varias sesiones que llevó a cabo la orientadora con los alumnos durante las cuáles se pudo observar cómo eran sus comportamientos y sus actitudes hacia las tareas que se proponían. En segundo lugar a través de una entrevista no estructurada, se consiguió recabar más información acerca de las calificaciones de los alumnos, el número de partes que se les habían puesto, las conductas más frecuentes, los principales motivos de conflicto, etc.

Informe de los resultados

Una vez recogidos todos los datos necesarios se llegó a la conclusión de que las dos principales problemáticas de estos alumnos eran el bajo rendimiento académico y los comportamientos disruptivos en el aula. Como consecuencia de este análisis la decisión que se tomó fue la de llevar a cabo un programa de educación emocional.

La elección de este tipo de actividades se realizó debido a que los comportamientos violentos y agresivos que presentan estos niños en el aula pueden deberse a una falta de habilidades sociales para relacionarse con los demás y expresar sus propios sentimientos y emociones de manera adecuada. El hecho de que la mayoría de estos alumnos tenían familias desentendidas de los estudios y con problemas en casa bastante importantes (drogas, padres en la cárcel, familias desestructuradas, etc.) hizo pensar que proponer actividades donde ellos aprendan a ponerse en el lugar de la otra persona, a entender sus propios sentimientos, a regular su conducta y a expresar lo que sienten en determinadas situaciones, podría servirles de mucha ayuda.

3.3. Fundamentación teórica

El hecho de que el desarrollo de un programa de inteligencia emocional pueda tener efectos positivos en este alumnado está respaldado por cierta evidencia empírica que ha sido recogida a lo largo de una revisión bibliográfica que se expone a continuación.

La inteligencia emocional y los comportamientos disruptivos

Siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997) que ha sido anteriormente expuesto, la habilidad para regular las emociones es uno de los componentes de la inteligencia emocional y, tal y como exponen Extremera y Fernández-Berrocal, esta habilidad implica una capacidad para controlar la ira y los impulsos, así como la puesta en práctica de estrategias de resolución de conflictos no agresivos. Es por esto que podríamos pensar que la inteligencia emocional podría presentar una relación inversa con la aparición de comportamientos disruptivos en el alumnado. De hecho, así lo confirman las diferentes investigaciones que se han realizado en este campo.

Tal y como muestran Extremera y Fernández Berrocal (2003), numerosos estudios han demostrado que existe una relación entre la violencia y la falta de conductas pro-sociales de

los alumnos y puntuaciones bajas en habilidades relacionadas con inteligencia emocional. Además se ha demostrado que el desarrollo de habilidades emocionales intra e inter personales juega un papel esencial en el desarrollo moral, la internalización de valores, la creación de normas y juicios morales y la emisión de conductas pro-sociales en adolescentes (Pizarro y Salovey, 2002).

Por otro lado, varios autores han investigado también la relación existente entre la inteligencia emocional y el consumo de sustancias adictivas en adolescentes. De esta forma, Trinidad y Johnson (2002) concluyen que los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones de los compañeros y afrontan más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo, lo que lleva a un incremento en la resistencia grupal y a una reducción del consumo de alcohol y tabaco. Tal y como exponen Extremera y Fernández-Berrocal (2003), la explicación puede residir en que aquellos adolescentes que posean habilidades de comprensión, manejo y regulación de sus emociones, no necesiten utilizar otro tipo de reguladores externos, como puede ser recurrir al tabaco, el alcohol o las drogas, para reparar estados de ánimo negativos.

La inteligencia emocional y el rendimiento académico

En 2001, Extremera y Fernández-Berrocal encontraron en un estudio conexiones entre el rendimiento escolar y la inteligencia emocional, más concretamente concluyeron que la inteligencia emocional influye sobre la salud mental de los estudiantes y esto está relacionado y afecta al rendimiento académico. Es decir, sostienen que existe una relación indirecta entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar. Además varias investigaciones también coinciden en que es posible que la relación entre la inteligencia emocional y rendimiento académico no sea directa sino que puedan estar influyendo otras características del alumnado, de forma que la inteligencia emocional favorece el equilibrio psicológico del alumnado que a su vez, influye positivamente en el rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En otra investigación, Jiménez-Morales y López-Zafra (2009) relacionaron la inteligencia emocional con el ajuste socio-escolar del alumnado, especialmente en lo referente al rendimiento escolar y a la aparición de estrés y ansiedad, y concluyeron con su estudio que aunque no se puede establecer la validez predictiva de la inteligencia emocional con respecto al rendimiento académico, si existe una relación significativa entre ambas variables.

Para ir finalizando la justificación teórica del proyecto me gustaría destacar que la inteligencia emocional es considerada por los autores como una habilidad; a diferencia de lo que se consideraba como inteligencia hace varios años, la cual venía dada de forma innata, la inteligencia emocional puede ser desarrollada mediante el aprendizaje por todas las personas. De esta forma, tal y como expresan Pena y Repetto en su artículo (2008), la orientación educativa en España cada vez ofrece un papel más relevante a la formación en competencias socio-emocionales de los alumnos.

También es conveniente hacer referencia a Extremera y Fernández-Berrocal (2003) quienes sostienen que cada vez más los profesores deben hacer frente a unas carencias de sus alumnos que no tienen nada que ver con el contenido de sus asignaturas y sí con problemas familiares, emocionales y sociales, como es el caso de una gran parte de los alumnos del I.E.S. Costa del Sol, donde he tenido la oportunidad de realizar las prácticas.

3.4. Planificación original del proyecto

Los **destinatarios** del programa han sido los alumnos del I.E.S. Costa del Sol pertenecientes los dos grupos de PMAR, de 2º de E.S.O. y de 3º de E.S.O. El grupo de 2º de PMAR está formado por ocho alumnos, cinco chicas y tres chicos, mientras que el grupo de 3º de PMAR está formado por nueve alumnos, seis chicos y 3 chicas.

Como ya ha sido expuesto anteriormente en la fundamentación teórica, el presente programa de educación emocional ha tomado como referencia el modelo de Mayer y Salovey (1997) y es por esto que, los **objetivos generales** del proyecto han sido:

- Que los alumnos desarrollen habilidades para percibir emociones propias adecuadamente.
- Que los alumnos desarrollen habilidades para percibir las emociones de los demás.
- Que los alumnos desarrollen la habilidad de comprender las emociones propias y las de los demás.
- Que los alumnos desarrollen habilidades para una regulación emocional adecuada.
- Que los alumnos desarrollen habilidades sociales relacionadas con la inteligencia emocional que les ayuden a favorecer las relaciones interpersonales.

Derivados de estos objetivos generales, nos encontramos con los siguientes **objetivos específicos**:

- Que los alumnos enriquezcan su vocabulario emocional.
- Que los alumnos sean conscientes de las ventajas de un estilo asertivo de conducta y lo pongan en práctica.
- Que los alumnos sean conscientes de la existencia de prejuicios en la sociedad y de cómo pueden condicionar las relaciones con los demás.
- Que los alumnos potencien su empatía hacia los demás.
- Que los alumnos desarrollen la capacidad para expresar sus emociones de manera adecuada.
- Que los potencien la identificación y conciencia de las propias emociones.
- Que los alumnos mejoren la identificación y conciencia de las emociones de los demás.

En cuanto a la dinámica de trabajo, se propuso una **metodología activa y participativa**, de forma que el aprendizaje se creara del propio conocimiento y experiencias compartidas entre todos los alumnos. Ha habido actividades que se han llevado a cabo de forma individual y luego se han puesto los resultados en común para un enriquecimiento del conocimiento. Además se ha intentado promover la escucha activa y el respeto del turno de palabra, así como las opiniones de todos los compañeros; tratando de reforzar positivamente los avances del grupo, de estimular la reflexión y el razonamiento y, sobre todo, de fomentar la participación tanto individual como en grupo.

Los **contenidos** que han sido trabajados a lo largo de las distintas actividades y sesiones han sido los siguientes:

- La inteligencia emocional,
- el vocabulario emocional,
- la asertividad,
- la empatía y
- los prejuicios.

3.5. Descripción del desarrollo de la intervención

Los contenidos que conforman este proyecto han sido trabajados mediante un total de **diez actividades** distribuidas a lo largo de **tres sesiones** de una hora de duración cada una. Estas tres sesiones han tenido lugar en las horas de tutoría. La descripción de las actividades, sus objetivos, el desarrollo y la duración de cada una de ellas se encuentran en el anexo I de este trabajo, así como en el anexo II el material necesario para llevarlas a cabo.

Además para el desarrollo del proyecto fueron necesarios los siguientes **recursos**:

- Un aula adecuadamente iluminada y equipada con mesas y sillas para todos y en la que se pueda disponer el espacio libremente;
- material para las distintas actividades, el cual aparece recogido en el anexo IV del programa;
- material de papelería, bolígrafos, lápices y gomas;
- un dado;
- un ordenador con acceso a internet y
- un proyector.

4. EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y DEL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

En la última sesión del programa se dedicaron los últimos minutos a la evaluación del mismo. Por una parte se llevó a cabo una valoración de la satisfacción del alumnado con respecto a las actividades propuestas y al desarrollo general del programa. Para esto se utilizó una encuesta de elaboración propia constituida por un total de cuatro preguntas, de las cuales tres son abiertas y una es cerrada. Al analizar las respuestas de todos los participantes nos encontramos con los siguientes resultados:

- En referencia a la pregunta "¿del 0 al 10, cuánto te han gustado las actividades?", encontramos una puntuación media de 7.6 puntos.
- En cuanto a la pregunta "¿qué actividad te ha gustado más?", entre las respuestas de los alumnos las más elegidas han sido aquellas en las que han podido expresar algo sobre sus sentimientos y opiniones, en las que han tenido que representar diferentes situaciones y en las que debían identificar las emociones en distintas situaciones y personas.
- Finalmente en lo referente a las dos últimas preguntas, sólo un 30% de los participantes considera que le ha servido de algo el programa llevado a cabo y que ha aprendido algo nuevo, coincidiendo muchos de ellos en que han aprendido a calmarse cuando están enfadados.

Por otro lado para comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos inicialmente, se les han pasado a los alumnos dos cuestionarios que son descritos a continuación:

- **Escala básica de empatía**, elaborada por los autores Jolliffe y Farrington en el año (2006). El cuestionario está compuesto por nueve ítems que deben ser contestados de acuerdo a una escala likert con valores comprendidos entre el 1 (totalmente en desacuerdo) y el 5 (totalmente de acuerdo). Esta prueba permite evaluar la forma independiente las dos dimensiones de la empatía; la empatía cognitiva, entendida como la percepción y comprensión de los otros y la empatía afectiva, referida a la reacción emocional provocada por los sentimientos de otras personas, además de la empatía global. Su aplicación puede realizarse de forma individual o grupal a partir de los doce años y su duración no supera los cinco minutos. Además el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach para la escala de empatía cognitiva es de .63, mientras que para la escala de empatía afectiva es de .73.

- **Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones**, una adaptación de Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). El cuestionario está compuesto por 24 ítems que deben ser contestados de acuerdo a una escala likert con valores comprendidos entre el 1 (nada de acuerdo) y el 5 (totalmente de acuerdo). Esta prueba mide las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como la capacidad para regularlas, e incluye tres escalas: atención a los sentimientos, referida a la percepción de las propias emociones, claridad emocional, entendida como la comprensión de los propios sentimientos y reparación de las emociones, que mide la capacidad para regular los propios estados emocionales adecuadamente. Su aplicación se puede realizar de forma individual o colectiva, no superando su cumplimentación los cinco minutos. El coeficiente de fiabilidad encontrado por los autores para la escala de atención emocional fue de .89, para la escala de claridad emocional fue de .89 y para la escala de reparación emocional fue de .85.

Para el **análisis de los resultados** se han utilizado unos baremos obtenidos de un estudio realizado por la Junta de Andalucía en el que participaron veinte centros de educación secundaria de Huelva, Cádiz, Sevilla y Córdoba, cuya muestra la formaron 2400 adolescentes. (Antolín, Hernando, Oliva, Parra, Pertegal, Reina, Ríos y Suárez). Los datos obtenidos son los siguientes:

- En cuanto a las puntuaciones de la escala de empatía, en las alumnas la puntuación media en la escala de empatía afectiva ha sido de 12.1, en la escala de empatía cognitiva ha sido de 17.5, siendo la media de empatía global de 29.1. Por lo tanto podemos concluir que en el caso de las chicas, las puntuaciones en las tres escalas se encuentran por debajo de la media, llegando incluso la puntuación de empatía afectiva a situarse por debajo del que ha sido considerado el intervalo de la normalidad.

- Por otro lado las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la escala de empatía son, en la escala de empatía afectiva una media de 12.4, en la escala de empatía cognitiva una media de 21.5 y en la escala de empatía global una media de 34. Teniendo en cuenta los baremos establecidos podemos sostener que las puntuaciones obtenidas por los alumnos se encuentran prácticamente en la media e incluso por encima de esta.

- En relación a las puntuaciones obtenidas por las alumnas encontramos en la escala de atención a los sentimientos una puntuación media de 22.3, en la escala de claridad emocional la media encontrada es de 24.8, y en relación a la regulación emocional se obtiene una puntuación de 23.8. A la vista de estos resultados y teniendo como referencia los baremos utilizados podemos concluir que las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos se sitúan por debajo de la media.

- En cuanto a las puntuaciones obtenidas en el caso de los alumnos, en la escala de atención a los sentimientos la puntuación media es de 24.7, en la escala de claridad emocional es de 25.5 y en la escala de regulación emocional la puntuación media obtenida es de 26.2. Teniendo en cuenta estos resultados se puede afirmar que las puntuaciones obtenidas por los alumnos se sitúan ligeramente por debajo de la media.

Para finalizar con este apartado de evaluación es importante hacer referencia a mis impresiones sobre los resultados del proyecto, obtenidas mediante la observación y consensuadas mediante una conversación con la orientadora.

Principalmente se ha llegado a la conclusión de que el aspecto que más han desarrollado los alumnos con las actividades propuestas ha sido el vocabulario emocional. El grupo de alumnos con el que se ha llevado a cabo el programa posee un nivel cultural y educativo muy bajo, con lo que su vocabulario es más bien reducido e incluso en la primera sesión muchos de ellos

desconocían el significado de algunas emociones. No obstante a lo largo del tiempo se observó que la situación iba mejorando, utilizando ellos mismos para referirse a emociones palabras de las que en un principio no sabían cuál era su significado.

Por otro lado también es oportuno hacer referencia a un debate que se generó durante la última sesión al hablar de empatía. En él, varios alumnos refirieron que no les importaba lo que sintieran los demás, que uno tiene que pensar por sí mismo ya que si no es así nadie más va a hacerlo. Esta reflexión es un reflejo de las situaciones que estos alumnos pasan en sus familias y hogares y de cómo se sienten, y es por eso que desde la escuela se les ha de enseñar que sí hay personas que tienen buenos sentimientos y que se preocupan por ellos. Por lo tanto en este aspecto podemos decir que la actividad propuesta para trabajar la empatía no obtuvo mucho resultado y que hay mucho trabajo por hacer en esta dirección, sobre todo en el caso de las chicas, las cuales obtienen puntuaciones más bajas en esta escala.

Además otro aspecto que debe ser destacado es el hecho de que aun después de la realización de las actividades destinadas a trabajar la asertividad, muchos alumnos seguían defendiendo que en muchas ocasiones es necesario recurrir al estilo violento y agresivo para resolver los problemas, luego quizás el tiempo dedicado a trabajar con ellos y debatir esta cuestión fue también insuficiente.

Por último otras de las ideas que es necesaria plasmar en este apartado es el tema del bullying o acoso escolar. En varias situaciones se les presentó a los alumnos imágenes con situaciones de acoso y en todas reaccionaron de la misma manera, expresando que la culpa era de la víctima "por ser tonto". A pesar de las actividades propuestas para trabajar el tema con ellos, no lograron ponerse en el lugar del otro e intentar entender que las personas tienen diferentes maneras de reaccionar ante determinadas situaciones. Por lo tanto es un tema de suma importancia que no debería dejarse pasar.

Todos los instrumentos utilizados para la evaluación del proyecto que han sido descritos anteriormente están recogidos en el anexo III del presente trabajo.

5. NUEVA PROPUESTA COMPLETO Y FUNDAMENTADA DEL PROYECTO ORIENTADA A MEJORAR LA INTERVENCIÓN DESARROLLADA EN LAS PRÁCTICAS

Para presentar la siguiente propuesta de mejora del programa de educación emocional se ha dividido la misma en tres apartados diferenciados. En primer lugar es necesario que en esta nueva propuesta se añadan más sesiones para que se haga hincapié en aquellos aspectos que no han sido alcanzados satisfactoriamente por los alumnos, tal y como lo ha mostrado la evaluación, como son el desarrollo de la empatía y la regulación emocional. Además tal y como muestran diferentes estudios, se ha demostrado que la autoestima es la base para un desarrollo emocional adecuado, por lo que es importante incluir este aspecto dentro de los temas a tratar en el programa. Por lo tanto, se puede decir que este primer apartado está referido a los contenidos a trabajar por el alumnado.

Además de esto, es de suma importancia que un programa de inteligencia emocional incluya a toda la comunidad educativa, es decir, debe ir dirigido también a las familias de los alumnos y a los profesores, y así lo demuestran numerosas investigaciones que se han realizado al respecto. Es por esto que el segundo y tercer apartado de esta nueva propuesta de mejora son, respectivamente, aspectos a trabajar con el profesorado y el papel de las familias en el desarrollo emocional del alumnado. De esta forma se piensa que, el programa emocional llevado a cabo en el centro escolar, junto con un desarrollo de las habilidades del profesorado para fomentar el desarrollo emocional del alumnado y la colaboración de las familias, podrá mostrar mejores resultados. A continuación se presenta con detalle las propuestas de mejora.

MEJORAS PROPUESTAS EN RELACIÓN AL TRABAJO CON EL ALUMNADO

<i>Realización de un taller de autoestima</i>

En primer lugar, un contenido que es fundamental incluir en esta propuesta de mejora y que en la propuesta original no aparece es el desarrollo de la autoestima en los adolescentes. La autoestima es definida como el tener una imagen positiva de uno mismo, estar satisfecho de sí mismo y mantener buenas relaciones consigo mismo (Bisquerra, 2007).

Son muchos los programas de inteligencia emocional que incluyen entre sus objetivos el que los participantes desarrollen su autoestima, lo que es debido a que los estudios han mostrado que una buena autoestima contribuye a tener un buen ajuste emocional, lo que a su vez facilita una buena adaptación social (Antolín, L., Hernando, A., Oliva, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Reina, M.C., Ríos, M., y Suárez, L.). Además tal y como expresa Naranjo (2007) la autoestima determina el desarrollo psicológico, cognitivo y social de la persona, por lo que refiere que es de suma importancia tenerlo en cuenta en el ámbito educativo.

Numerosos autores han relacionado una alta autoestima con unas relaciones interpersonales mucho más gratificantes y sanas así como con un menor número de comportamientos disruptivos entre los adolescentes. De esta forma, se ha demostrado que el tener una autoestima ajustada está vinculado a un menor número de problemas de conducta en la escuela (Guterman, Hahm y Cameron (2002). Del mismo modo diversos trabajos que analizan el clima social del aula indican que los adolescentes que generalmente son rechazados por sus iguales son aquellos que presentan niveles inferiores de autoestima (Cava y Musitu, 2001). La explicación a este hecho puede residir en que, como recoge Marina (2005) en su artículo, una correcta autoestima es necesaria no sólo para entender el valor de uno mismo, sino también el de los demás, llegando así al respeto mutuo.

En cuanto a la planificación del taller, este se llevaría a cabo durante dos sesiones de una hora de duración cada una. Estas dos sesiones constituirán las dos primeras sesiones del programa de inteligencia emocional, ya que como resultado de la revisión bibliográfica realizada la autoestima es la base a partir de la cual podremos empezar a desarrollar la inteligencia emocional en el alumnado.

1ª SESIÓN: CONOCIÉNDONOS A NOSOTROS MISMOS

Para comenzar la actividad, se repartirán varias tarjetas entre los participantes en las que aparecerán una serie de preguntas que cada alumno debe ir contestando según les vayan llegando las tarjetas. Algunos ejemplos de preguntas son: ¿cómo describiría mi forma de actuar?, ¿cómo creo que me ven mis compañeros?, ¿qué valoro de mí mismo?, ¿qué cosas les gustan a los demás de mí?, ¿qué habilidades tengo?, etc. Además las respuestas de cada uno pueden ser comentadas por el resto de compañeros, de forma que el profesor encargado de llevar a cabo la actividad guíe a los alumnos hacia una reflexión grupal.

Posteriormente se propondrá una tarea para casa que consistirá en que cada alumno deberá entrevistar a seis personas (padre, madre, hermano/a, vecino/a, amigo/a y profesor/a) y pedirles a cada una que les digan tres cosas que les gustan de ellos como personas y una cuarta en que crean que pueden mejorar.

2ª SESIÓN: ¿CÓMO ME VEN LOS DEMÁS?

En primer lugar se comentará entre todos la tarea que se encargó en la anterior sesión, de forma que puedan expresar cómo se han sentido al escuchar a los demás decir cualidades positivas de ellos mismos y si coincide la imagen propia que ellos tienen con la de los demás.

A continuación les pediremos a los alumnos que se dividan en dos grupos, de forma que cada uno de estos grupos tendrá que describir a los integrantes del otro grupo en función de cómo lo ven los demás, qué cosas positivas encuentran en él/ella, qué habilidades posee, etc. Una vez comentado entre los componentes de un grupo se pondrá en común lo dialogado en cada grupo y cada alumno podrá hacer reflexionar sobre las posibles diferencias que existan entre la imagen que tienen de sí mismos y la imagen que tienen los demás. Además entre todos se comentará cómo se han sentido y qué emociones han surgido a lo largo de esta actividad.

<i>Realización de actividades para fomentar el desarrollo de la empatía</i>

Con respecto a focalizar el trabajo hacia el desarrollo de la empatía, numerosos estudios consideran que es de suma importancia trabajarla ya que han demostrado que el ser capaz de comprender los sentimientos y emociones de los demás conlleva efectos positivos en el comportamiento propio. De esta forma, podemos hacer referencia a Bermejo (1996) quien sostiene que hay una clara relación entre la empatía y la emisión de conductas prosociales; así como a Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004), que apoyan estos resultados y además observan en su investigación que aquellos alumnos que presentan un mayor nivel de comprensión de las emociones de los demás son aquellos que obtienen un menor número de partes por faltas de disciplina y por agresión y que muestran un comportamiento menos hostil en clase.

De esta forma, considero que trabajando la empatía en los adolescentes estaremos también llevando a cabo una prevención de posibles problemas de acoso escolar, ya que, según Nolasco

(2012), las personas que puntúan bajo en empatía ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas de acoso en el ámbito escolar, que las personas que puntúan alto

Además para que los alumnos mejoren su capacidad de empatía pienso que es fundamental que ellos se sientan comprendidos por los demás, especialmente por sus familias y, dentro del ámbito escolar, por sus profesores. Es por esto que considero que un trabajo de este asunto a estos tres niveles (alumno, familia y escuela) que se describirá más adelante va a suponer una mejora significativa en la capacidad empática de los alumnos.

En cuanto a la planificación de las actividades se va a dedicar dos sesiones de una hora de duración cada una al trabajo de la empatía y a desarrollar en los alumnos la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas. Dado que considero que la parte de identificación de emociones y sentimientos en otras personas sí está bien trabajada en el programa de inteligencia emocional originalmente llevado a la práctica, en esta ocasión se van a llevar a cabo dos actividades para trabajar la empatía de manera distinta.

1ª SESIÓN: NOS PONEMOS EN EL LUGAR DE LOS DEMÁS

En primer lugar, la dinámica de la primera sesión va a consistir en que cada alumno exponga al resto de compañeros algún problema que haya tenido recientemente, puede ser un conflicto con algún amigo, con algún profesor e incluso con algún familiar. De esta forma tendrán que expresar también cómo se sintieron en ese momento, cómo actuaron y el porqué. Los demás deberán ir dando su opinión al respecto, intentando entender porqué el compañero se sintió y actuó de la manera en que lo hizo. Además entre todos podrán analizar las situaciones y proponer distintas soluciones. Esta actividad creo que puede ser muy enriquecedora ya que pueden salir a la luz problemas que hayan tenido entre los propios compañeros y de esa manera que cada uno pueda ponerse en el lugar del otro y entender los distintos puntos de vista. Lo importante es que, aunque cada alumno presente una opinión distinta al respecto, sean capaces de comprender que hay más de un punto de vista y que no todas las personas van a sentirse de la misma manera aunque las situaciones sean parecidas, y que por lo tanto el comportamiento de cada uno también será distinto.

2ª SESIÓN: TESTIMONIO DE UNA VÍCTIMA DE ACOSO ESCOLAR

Por otro lado en una segunda sesión, dada la preocupación que he expresado en el apartado de evaluación con respecto a la falta de empatía observada en los alumnos hacia aquellos estudiantes que son víctimas de acoso escolar, la actividad propuesta consiste en una charla llevada a cabo por personas que hayan pasado por una situación de acoso escolar. De esta forma, los invitados podrán contarles a los alumnos sus experiencias, cómo se sentían, cómo actuaban y el por qué. Esta puede ser una buena manera de sensibilizar a los alumnos en relación a este asunto y que sean capaces de entender que no todas las personas, debido a la personalidad y a diversos factores, actúan de la misma forma ante una situación en la que se sienten amenazados.

Taller de mindfulness

Como último tema a mejorar en lo que se refiere al trabajo con los alumnos están las estrategias de regulación emocional, para lo cual se pondrá en marcha un taller de mindfulness debido a la evidencia empírica que existe en numerosos estudios en relación a los beneficios que provoca en los adolescentes.

En primer lugar para definir el concepto podemos basarnos en la definición de Parra-Delgado (2011) quien sostiene que el mindfulness consiste en *“ser plenamente consciente de los estímulos internos y externos que surgen en el momento presente, con aceptación, con ecuanimidad, sin juzgar, sin expectativas o creencias, con serenidad, bondad y autocompasión, abiertos, de este modo, a la experiencia del aquí y ahora”*.

Según García (2016) cada vez son más los centros escolares los que están incluyendo la práctica del mindfulness dentro de sus actividades, ya que uno de los objetivos del mindfulness en el contexto escolar es el de ayudar a que los alumnos regulen su comportamiento y mejorar el rendimiento académico de los mismos. Este mismo autor sostiene que, además de esto, otros beneficios que aporta la práctica del mindfulness en los adolescentes son, entre otros:

- Mejora del autoconcepto;
- mejora de la concentración y la atención;
- reduce la agresividad y la violencia;

- mejora el aprendizaje social y emocional y
- fomenta conductas prosociales y relaciones interpersonales más sanas.

Por otra parte, distintas investigaciones han evidenciado que los programas de mindfulness mejoran la salud (física y mental) y el bienestar emocional de los adolescentes que participan en ellos (Ruiz, 2016).

La regulación emocional constituye una parte fundamental del entrenamiento en mindfulness ya que es una técnica de relajación que enseña a tomar conciencia plena de nuestras emociones con el fin de eliminar la frustración o ansiedad que produce el no poder cambiar ciertas situaciones y es por esto y por los beneficios anteriormente explicados que la realización de este taller es una buena opción para el alumnado con el que se va a llevar a cabo la intervención. No obstante la realización de este taller, el cual constará de dos sesiones de una hora de duración cada una, será llevado a cabo por una experta. Este taller podrá incluir actividades de relajación muscular, de respiración, de atención plena, de escucha activa e incluso algún ejercicio de yoga o taichí.

A parte de la impartición de este taller, me parecería una buena idea que de forma más o menos frecuente se dedicaran diez minutos a la relajación en la escuela, ya que diversos estudios han demostrado que la aplicación de técnicas de relajación dentro de las aulas en educación secundaria es un elemento muy positivo, capaz de reportar beneficios a todas las partes que intervengan, tanto a alumnos como a profesores. De esta forma, ha quedado demostrado que los ejercicios y técnicas de relajación y respiración crean en los alumnos un estado de calma y tranquilidad, a la vez que mejora el autocontrol emocional y el bienestar subjetivos de los docentes (González, 2010). Estas sesiones sí podrán llevarlas a cabo los docentes, por lo que también habrá que incluir este contenido en su formación. A continuación se presenta un ejemplo de cómo podría desarrollarse una actividad:

MEJORAS PROPUESTAS EN RELACIÓN A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En cuanto al trabajo con el profesorado, en primer lugar se hace referencia a los hechos observados durante el período de práctica en el instituto. A pesar de la gran cantidad de tiempo que la orientadora del centro dedica para preparar las actividades que los tutores deben llevar a cabo en sus horas de tutoría, muchos de ellos no realizan las actividades programadas determinados días. Esto se debe en parte, a que muchos de ellos consideran que no poseen las habilidades necesarias para llevar a cabo tareas con el grupo de clase que se salgan de lo que está relacionado con la asignatura que imparten. El problema reside es que aunque los docentes no se encuentren preparados para realizar otro tipo de actividades con los alumnos, estas actividades, como podrían ser por ejemplo las que conforman un programa de inteligencia emocional, son igual de importantes (o en algunos casos más) que las que puedan realizar en las horas de las asignaturas troncales.

Según Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) aunque en las escuelas del siglo XX el éxito del profesor ha estado vinculado esencialmente al rendimiento escolar de sus alumnos, en las escuelas de la sociedad del siglo XXI ya no es suficiente con esto, sino que los profesores deben participar del desarrollo integral de los alumnos, dotándoles de herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana. Por todo esto parece necesario incluir en la formación del profesorado la educación emocional, ya que para poder llevar a cabo el programa de educación emocional mejorado sería muy importante que los profesores recibieran este tipo de formación, y sólo así ellos podrán enseñar a los alumnos estas habilidades. Para que el alumno desarrolle habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un educador emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Por otro lado, también me parece muy necesario que los docentes presenten habilidades relacionadas con la inteligencia emocional como pueden ser buenas estrategias de regulación emocional, ya que los profesores son un modelo adulto a seguir por sus alumnos. Esto cobra especial importancia en el contexto de intervención en el que nos encontramos, ya que muchos padres no son un buen modelo a seguir por sus hijos y, desde la escuela, debemos enseñar a los alumnos a que hay otras formas de comportarse que pueden ser más beneficiosas para uno mismo y para establecer relaciones con los demás.

Una de las principales habilidades que a mi parecer deben tener los profesores es la empatía, es decir, deben ser capaces de ponerse en el lugar de los alumnos y de comprender los posibles problemas que estos puedan presentar. Volviendo a hacer referencia al contexto en el que se va a llevar la intervención, en este instituto hay muchos casos en los que la principal preocupación de un docente con respecto a los adolescentes no son los estudios o que estos tengan un buen rendimiento académico, sino darles la posibilidad de que tengan un buen desarrollo, ayudarles en la medida de lo posible con los problemas familiares que presentan o, en muchas ocasiones, lo principal es que el alumno se sienta apoyado, escuchado y que sepa que puede contar con el profesorado del centro si le hiciera falta. Por esto creo que los docentes deben poder entender que a muchos de los alumnos que estudian en el centro no se les puede pedir mucho a nivel académico, pero sí que se les puede ayudar escuchando sus problemas y mostrándoles apoyo. De hecho según he podido aprender durante el periodo de prácticas, hay muchos adolescentes que pueden parecer muy duros, pero en realidad cuando les muestras un poco de confianza están deseando contarte lo que les pasa, porque muchas veces no encuentran ese apoyo ni su familia ni en ninguna otra persona. Además el hecho de que los adolescentes vean que hay alguien que se preocupa por ellos y que los comprende va a favorecer que ellos intenten comprender y preocuparse por las demás personas.

En cuanto los resultados de diversos estudios acerca de la empatía en el profesorado, se ha demostrado que efectivamente, un profesor empático va a generar empatía en sus alumnos (Sánchez, 2002). Además de este beneficio, también se ha observado un aumento significativo en la motivación hacia los estudios de los alumnos cuyos profesores presentan una mayor capacidad de empatía, lo que podría ser favorable para la mejora del rendimiento académico (Almirón, 2015). Muy relacionada con la empatía, otra habilidad que sería muy importante desarrollar en los docentes es la escucha activa. Mediante la escucha activa los docentes van a ser capaces de favorecer la expresión de las emociones y sentimientos en el alumnado, ya que mediante la escucha activa no se debe ni juzgar ni interrumpir a la otra persona. En diferentes trabajos se ha observado que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les presta atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula (Casamayor, 1999; Hrdlicka et al., 2005; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhal, 2003).

Por otro lado, para poder ponerse en el lugar del otro y entender lo que le está pasando, es necesario poder identificar las emociones y sentimientos que la otra persona está sintiendo. En

este sentido creo que la identificación de las emociones del alumnado por parte de los profesores es de suma importancia ya que estos deben darse cuenta de las emociones que experimentan sus alumnos para poder actuar frente a un posible problema. Además, para poder reconocer las emociones en los demás será necesario tener la capacidad de reconocer las emociones en uno mismo.

Finalmente me gustaría resaltar también el papel que juega el profesorado en la autoestima de los alumnos. Ya que ellos mismos van a realizar diferentes actividades con el objetivo de favorecer su autoestima, sería muy positivo si desde el equipo docente también se empujara a la consecución de este objetivo.

Analizando toda la información que tenemos una de las propuestas de mejora referidas al profesorado es la realización de un taller de formación del profesorado en educación emocional, que se llevará a cabo a lo largo de tres sesiones dedicadas a tres propósitos diferenciados: mejorar la inteligencia emocional del profesorado, aumentar la capacidad de empatía y escucha activa con los alumnos y favorecer el desarrollo de la autoestima en el alumnado.

1ª SESIÓN: INTELIGENCIA EMOCIONAL

El objetivo principal de esta sesión es que el profesorado adquiera una serie de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional que les van a ser útiles para por un lado, favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado y, por otro lado, poder llevar a cabo ellos mismos actividades que puedan formar parte de un programa de educación emocional.

De este modo, la primera parte de la sesión se dedicará a la exposición teórica de los contenidos, de forma que los docentes se familiaricen con ciertos términos y adquieran conocimientos relacionados con la educación emocional.

Por otra parte la sesión constará también de unos contenidos prácticos, de forma que se trabaje en sesión y se pongan en práctica algunas de las estrategias aprendidas, como el identificar las emociones en los demás, técnicas de regulación emocional, etc.

2ª SESIÓN: APRENDER A MOSTRAR EMPATÍA CON NUESTROS ALUMNOS

Para esta segunda sesión la dinámica será similar a la de la sesión anterior, por lo que en primer lugar se ofrecerán una serie de contenidos teóricos sobre qué es ser empático y los beneficios que esto puede provocar en el alumnado y, a continuación, se enseñarán y se pondrán en práctica técnicas y estrategias para mejorar la capacidad de empatía hacia los alumnos.

Además también se puede llevar a cabo un debate entre todos los profesores que incite a la reflexión personal de cada uno sobre si realmente creen que comprenden los problemas que muchos de sus alumnos pueden presentar y si se muestran empáticos hacia ellos. Un tema interesante de conversar sería el hecho de que en algunas ocasiones los profesores tienden a prestar atención a aquellos alumnos que presentan un mejor rendimiento académico, sin darse cuenta de que quizás son los que peor van académicamente los que más apoyo necesitan debido a sus circunstancias familiares y sociales.

3ª SESIÓN: FAVORECER EL AUTOESTIMA DE NUESTRO ALUMNADO

Por último pero no menos importante, en esta sesión los profesores reflexionarán sobre aquellos comportamientos que favorecen una buena autoestima en el alumnado y aquellos que la disminuyen. Además aprenderán técnicas y estrategias para favorecer su desarrollo.

MEJORAS PROPUESTAS EN CUANTO A LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL PROYECTO

Aunque en el apartado anterior ha quedado reflejado que el profesorado juega un papel fundamental en el desarrollo emocional de los adolescentes, no debemos olvidar, tal y como expresan Extremera y Fernández-Berrocal (2004) que la familia es un modelo emocional básico y conforma el primer espacio de socialización y educación emocional de los alumnos.

Concretamente en el centro en el que nos encontramos, una gran parte de las familias muestran un gran desinterés por los estudios de sus hijos, siendo muchas de ellas familias desestructuradas, presentando problemas económicos y sociales tales como drogas, padres en prisión, etc. De esta forma, partiendo de la base de que los padres son el principal modelo a imitar por parte de los hijos, la realidad es que muchos de los alumnos que presentan problemas

de conducta en el aula se comportan de esta manera porque es lo que siempre han visto en su casa y por consiguiente no conocen otro patrón de comportamiento. Por lo tanto considero imprescindible para la mejora del programa de educación emocional que el aprendizaje y la adquisición de habilidades por parte de los alumnos vaya acompañada por la formación y el desarrollo de determinadas habilidades en las familias, mediante la creación de una escuela de padres. Esta propuesta está sustentada en numerosas investigaciones que consideran la importancia de la familia para facilitar el desarrollo de conductas prosociales y la autorregulación emocional y para la prevención de problemas de salud mental en los alumnos como agresividad y baja autoestima, entre otras (Cuervo, 2010).

Tal es el caso por ejemplo de Kafersios (2004) quien encontró en su investigación que aquellos adolescentes que presentan un estilo de apego seguro con sus padres obtienen puntuaciones más altas en inteligencia emocional y en capacidad de regulación emocional. También en otro estudio en relación al apego seguro, se ha observado que se asocia moderadamente con una menor dificultad para identificar y describir las emociones y una mayor capacidad para resolver conflictos en las relaciones interpersonales (Campos, Casullo, Fernández, Páez y Zubieta, 2006). Tras revisar estas investigaciones y otras muchas, podemos concluir que el clima familiar se relaciona significativamente con la inteligencia emocional. Otros estudios demuestran que cuanto más fría y distante es con los padres, los adolescentes presentan un mayor riesgo de problemas de ajuste psicológico en la escuela (Estévez, Herrero y Musitu, 2005). En la misma línea, el afecto negativo predice la conducta agresiva y los problemas de comportamiento en adolescentes (Cuervo, 2010).

Otro aspecto esencial que sería necesario trabajar en la escuela de padres y madres es la empatía de los padres hacia los hijos y el saber escuchar. Como hemos podido comprobar mediante la evaluación realizada, muchos adolescentes refieren que no hay que preocuparse por los demás porque nadie se preocupa de uno mismo. Estamos viendo una vez más que los alumnos reproducen el patrón de comportamiento que presentan en sus hogares. De hecho, varios estudios muestran que un estilo de apego seguro, así como un clima afectuoso y de apoyo en las familias predicen tanto la empatía como la conducta prosocial en los adolescentes (Kestenbaum, Farber y Sroufe, 1989; Koestner, Franz y Weinberger, 1990). También, Mestre, Samper, Tur & Díez (2001) en sus investigaciones respecto a la relación de estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos, concluyen la importancia de la dimensión afectiva en las relaciones familiares, incluyendo evaluaciones positivas del hijo, interés y apoyo emocional.

Davis apoya esta visión y sostiene que "quienes crecen en un modelo de amor y afecto tendrán un buen modelo que adoptar sobre cómo actuar con los demás" (1994). En la misma línea, el afecto negativo Es por esto que los alumnos deben sentirse escuchado y comprendidos para ellos poder escuchar, comprender y ayudar a sus compañeros.

Además es importante que las familias sepan cómo favorecer la autoestima a sus hijos ya que según Bermúdez (2000), la autoestima de un adolescente se ve influida por las relaciones afectivas que se establezcan en la familia y por la importancia y atención percibida por la misma. De esta forma se ha demostrado que una buena comunicación entre adolescentes y sus padres se relaciona positivamente con la autoestima y bienestar psicológico (Estévez, Herrero y Musitu, 2005). Por otro lado se ha encontrado en la investigación al respecto la relación entre la autoestima de los hijos y los estilos educativos de los padres. De esta forma se establece que cuanto mayor es la autoestima en los adolescentes menor es el autoritarismo de los padres (Alonso y Román, 2005).

En cuanto a los estilos de crianza, con varias las investigaciones que han encontrado relaciones entre los estilos permisivos y autoritarios con problemas de bajo rendimientos escolar, hostilidad, mentiras frecuentes y conductas transgresoras (Cuervo, 2010). Es por esto que en la escuela de padres se debería tratar el tema de los estilos educativos y enseñarles así a los padres estrategias para que pongan en práctica con sus hijos un estilo democrático.

Finalmente a pesar de todas las ventajas que han quedado expresadas anteriormente que pueden tener el dotar a los padres y madres de ciertas estrategias, el simple hecho de que las familias muestren implicación, colaboración y que tengan un contacto más de cerca con los programas que tienen lugar en la escuela, en sí mismo es un hecho muy favorecedor. En este sentido, la investigación ha demostrado que la familia debe estar implicada en el proceso educativo de sus hijos, ya que algunos de los efectos que se han encontrado en los estudiantes como consecuencia de la participación de los padres en la escuela son actitudes más favorables hacia la escuela, menor tasa de abandonos y absentismo, conducta más adaptada y autoestima más elevada, entre otros (Martínez-González, 1996).

En primer lugar la escuela de padres y madres va a facilitar la creación de objetivos comunes entre la familia y la escuela, otorgando por tanto la posibilidad de que se trabaje cooperativamente a favor del alumnado. El principal objetivo de esta nueva propuesta es que las familias practiquen y adquieran pautas que ayuden a controlar los comportamientos difíciles de los hijos y que favorezcan el desarrollo social y emocional de los mismos.

A lo largo de la formación recibida en el área de la Psicología, se ha constatado que gran parte de los efectos positivos que producen las escuelas de padres y madres vienen dados porque es un espacio donde las familias pueden comunicar situaciones personales, escuchar las vivencias de los demás, compartir experiencias y sentirse comprendidas, apoyadas e identificadas unas con otras. De esta forma es necesario resaltar que, como sostiene la Asociación de Padres Europea (2000), "la finalidad general de los programas de formación de padres no es la mera transmisión de conocimientos teóricos o contenidos informativos, ni la proposición de modelos de comportamiento que están lejos de la realidad social y emocional de la familia y de su red de relaciones. Consiste más bien en una ocasión para aprender de la experiencia, en el sentido de reflexionar sobre los problemas, las elecciones y las condiciones que caracterizan la vida diaria y su experiencia en situaciones de formación".

Por lo tanto la metodología de trabajo propuesta para esta escuela de padres y madres consiste en la participación activa por parte de los padres, con actividades prácticas durante las sesiones grupales y pautas practicar en casa con los hijos. También se les dará la posibilidad de exponer dudas, preocupaciones y compartir experiencias propias.

La **estructura de todas las sesiones** (exceptuando la primera reunión informativa) va a ser la siguiente:

1. Revisión de las tareas de la sesión anterior: en un primer momento las familias podrán comentar cómo se han sentido al realizar las actividades propuestas con sus hijos en casa o al poner en práctica algunas de las estrategias que se les hayan enseñado, de forma que puedan compartir experiencias entre todos sobre si les ha funcionado o no, e intentar mejorar los aspectos que se consideren oportunos.

2. Objetivos de la sesión: a continuación se expondrán cuáles son los contenidos que van a ser tratados en la sesión.

3. Exposición de los contenidos teóricos: en un tercer momento se procederá a la formación propiamente dicha partiendo de una base teórica en determinadas estrategias, dependiendo del tema tratado en cada sesión, que les puedan ser útiles a los padres en diferentes situaciones con sus hijos. Además se les proporcionará a los participantes manuales y lecturas de autoayuda, de forma que se pueda compartir entre todos las informaciones que cada uno posea, así como experiencias personales relacionadas con el tema que se esté tratando.

4. Actividades prácticas en las sesiones: una vez establecidos los principios teóricos, las familias podrán poner en práctica las diferentes estrategias aprendidas mediante el desarrollo de diversas actividades y dinámicas de grupo.

5. Reflexión final y tareas para casa: por último se dejará un espacio de tiempo para que cada uno aporte su opinión o exprese cualquier pregunta o inquietud que se le presente y se explicará concretamente una tarea para llevarla a cabo con los hijos o se especificarán una serie de estrategias a poner en marcha hasta la próxima sesión.

Con respecto a la **planificación** de las sesiones, este programa para padres constará de seis sesiones, cada una de ellas con una duración de dos horas y con los contenidos que se resumen a continuación:

1ª SESIÓN: REUNIÓN INFORMATIVA

Antes de comenzar con los contenidos propiamente dicho se llevará a cabo una reunión para explicar a las familias que deseen acudir el porqué de la realización de esta escuela de padres y madres, cuáles son los objetivos de la misma, qué contenidos se van a tratar y sobre todo, se deberán resaltar cuáles son los beneficios que las diferentes sesiones van a tener en los alumnos y en su clima familiar, haciendo referencia a algunos de los aspectos que han sido comentados anteriormente. Es necesario destacar que esta primera reunión se debe preparar con mucha atención de manera que motive a los padres a asistir a los distintos talleres.

2ª SESIÓN: INTELIGENCIA EMOCIONAL

El primer contenido que es importante trabajar es la inteligencia emocional, ya que si los padres reconocen la importancia de la educación emocional de sus hijos y poseen determinadas habilidades, podrán de esta forma participar en el proceso de educación emocional de sus hijos. Por eso durante esta sesión se les darán unas nociones básicas sobre inteligencia emocional, trabajando el reconocimiento de las emociones en ellos mismos y en los demás mediante dinámicas de grupo, estrategias de regulación de las emociones adecuadas y pautas para contribuir de manera positiva al desarrollo emocional de sus hijos. Las actividades propuestas para trabajar en sesión pueden ser similares a las propuestas en el proyecto llevado a cabo por los alumnos, y como tareas para casa puede proponerse por ejemplo el estar pendientes a las emociones de sus hijos y a las de ellos mismos, así como intentar reconocerlas e intentar analizar qué pensamiento, qué comportamiento y qué estrategia de regulación acompaña a cada una de ellas. Al inicio de la siguiente sesión se pondrán en común las experiencias de cada familia.

3ª SESIÓN: ¿CÓMO MEJORAR LA AUTOESTIMA DE LOS HIJOS?

El contenido central de la tercera sesión será la autoestima, considerando la necesidad de establecer una buena autoestima en los miembros de la familia como base de un buen desarrollo emocional. Los principales puntos a tratar serán, por ejemplo, qué es la autoestima, cómo influye la autoestima de los padres en la formación y autoestima de los hijos, características de los adolescentes con baja y alta autoestima y cómo podemos mejorar el autoestima de los hijos, entre otros. Además en la parte práctica de la sesión, se realizarán actividades en grupo para, en primer lugar, desarrollar una buena autoestima en los padres (pues lo considero fundamental para que puedan participar en el desarrollo de una buena autoestima de sus hijos) y por otra parte, analizar comportamientos y expresiones que puedan estar afectando negativamente a la autoestima de los adolescentes, así como poner en práctica determinadas estrategias que puedan favorecer el aumento de la autoestima en los hijos e hijas de los participantes. Como actividad para casa se podría proponer una tarea en familia que consista en que cada día se reúnan todo y dediquen un período de tiempo corto a resaltar una cualidad positiva de los demás miembros de la familia, así como que los padres pongan en marcha lo aprendido durante la sesión y analicen las consecuencias de las mismas, que serán comentadas y puestas en común en la siguiente sesión.

4ª SESIÓN: SABER ESCUCHAR A NUESTROS HIJOS, CÓMO MOSTRAR EMPATÍA

Esta cuarta sesión del programa va destinada a fomentar la capacidad empática de los padres con los hijos. Para ello después de los contenidos teóricos correspondientes en relación a la importancia de que los hijos sientan que son escuchados y comprendidos por los padres, la parte práctica consistirá en dinámicas de grupo para desarrollar la empatía de los padres, así como el entrenamiento en estrategias para la escucha activa y la puesta en práctica de diversas pautas para mostrar empatía hacia los hijos. Además se les pedirá que lo aprendido lo apliquen en casa y en la próxima sesión se analizarán las experiencias y resultados.

5ª SESIÓN: ESTILOS EDUCATIVOS Y PAUTAS DE ACTUACIÓN

En esta sesión se expondrán las bases teóricas de los tres estilos parentales que han sido descritos más frecuentemente en la literatura por los autores: estilo democrático, permisivo y autoritario. De igual manera se les explicará a las familias cómo influye cada patrón de comportamiento de los padres en el desarrollo y la educación de sus hijos, además de proporcionarles información acerca de pautas y estrategias para establecer un estilo democrático. La parte práctica de nuevo consistirá en una serie de actividades que inviten a los padres y madres a reflexionar sobre sus comportamientos y a practicar las estrategias aprendidas a lo largo de una serie de situaciones simuladas, para posteriormente llevarlas a cabo en casa. Finalmente se les pedirá opinión sobre los contenidos a tratar en la siguiente sesión, de forma que los contenidos de esta se deriven directamente de las preocupaciones y necesidades de las familias.

6ª SESIÓN: SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA, CONTENIDOS RECLAMADOS POR LAS PROPIAS FAMILIAS

Esta última sesión del programa estará destinada a comentar entre todos qué les ha parecido el programa, cómo les están funcionando las estrategias y pautas que han aprendido, de manera que puedan aprender todos de la puesta en común de todas las experiencias y se puedan resolver las distintas dudas que se planteen, así como encontrar soluciones a posibles complicaciones. Además se podrá llevar a cabo un taller acerca de otros aspectos que sean objeto de

preocupación entre los padres, lo cual habría quedado establecido en la sesión anterior. La intervención se debe derivar de las necesidades expresadas por los padres.

6. REFLEXIÓN CRÍTICA Y VALORACIÓN PERSONAL

Mi paso por este máster ha sido muy enriquecedor y me ha aportado muchas habilidades y conocimientos tanto a nivel profesional como personal que estoy segura de que me servirán de mucha ayuda para el futuro ejercicio de mi profesión.

En primer lugar me dispongo a comentar aquellos aspectos que considero relevantes de la primera parte del máster, aquella en la que he recibido formación sobre aspectos que son comunes a todos los docentes, independientemente de su especialidad. Este hecho de que se impartan las mismas materias en todas las especialidades ya me ha enseñado que todos los docentes deben poseer una serie de habilidades y conocimientos (que van más allá de los conocimientos acerca de una determinada asignatura) para contribuir a la educación y al desarrollo óptimo de los adolescentes.

En primer lugar me gustaría destacar la asignatura de procesos y contextos educativos. En ella quizás no he aprendido muchos contenidos teóricos, pero creo que me ha enriquecido mucho porque me ha hecho reflexionar sobre la educación e incluso, sobre mi propia vida. Y esto es un reflejo de lo que ocurre hoy en día en muchos institutos. Muchas veces es más importante cuestionarse algunos aspectos de la sociedad que el aprenderse de memoria unos contenidos que tarde o temprano se olvidarán. Especialmente lo que más destaco es una lección que tuvimos sobre el porqué de la educación. Considero que esto deberían planteárselo muchos docentes y además tiene relación con lo que he querido reflejar durante el trabajo. La educación no consiste simplemente en una transmisión de conocimientos, sino que debe contribuir al desarrollo de los alumnos como personas.

En referencia a la asignatura de innovación docente e iniciación a la investigación educativa he decir que me ha aportado unos conocimientos de suma importancia para la realización de este trabajo final. Mi valoración sobre lo aprendido es que como orientadores debemos estar

siempre al corriente de todos los avances que se realicen en nuestro campo para así poder mejorar las funciones y tareas que desempeñamos en la escuela, y debemos continuamente intentar innovar y mejorarnos día a día. Por ejemplo en el caso que se presenta en este trabajo, para llevar a cabo un programa de inteligencia emocional, debemos estar en contactos con las últimas aportaciones realizadas por los profesionales de este campo e intentar aportar nosotros algo innovador. Esta asignatura del máster me ha enseñado que innovación no consiste en introducir la tecnología como instrumento de trabajo, sino en utilizar una metodología nueva, que permita una mayor implicación de los alumnos en las tareas y los motive, de forma que se obtengan mejores resultados. Todo esto lo he intentado poner en práctica a lo largo del programa de educación emocional anteriormente presentado. En cuanto a la parte de metodología, considero igualmente importante el que los orientadores tengamos nociones de cómo realizar investigaciones, no necesariamente para realizarlas a grandes escalas, sino para poder evaluar los programas que se llevan a cabo en el centro y, de esta forma, proponer propuestas para que nuestro trabajo sea cada vez mejor y obtengamos resultados más favorables para el alumnado, tal y como se ha presentado a lo largo este trabajo.

Otra de las asignaturas de este primer bloque que me gustaría resaltar debido al papel tan importante que pienso que juega en la formación del profesorado es aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Es fundamental en nuestro trabajo con los adolescentes conocer cuáles son sus características comunes y tener conocimientos acerca del desarrollo cognitivo, social, moral y afectivo. Es por esto que, a pesar del gran nivel de conocimiento que se pueda poseer de una especialidad, todo el equipo docente debe presentar otro tipo de conocimientos que, aunque no son directamente contenidos de las diferentes asignaturas, sí que pueden influir en el rendimiento de los alumnos, como hemos visto que es el caso del desarrollo emocional. He aprendido que la función del docente no es únicamente la transmisión de contenidos, sino el participar en el desarrollo óptimo del adolescente en todos los niveles, para lo cual hace falta conocer ciertas bases teóricas que han sido expuestas con claridad a lo largo de esta asignatura.

Una vez expresado esto, a partir de este momento quisiera focalizar la reflexión en cuanto a la segunda parte del máster, aquella en la que se han impartido asignaturas específicas para la especialidad de orientación educativa.

En relación al trabajo que he realizado, de la asignatura que más me he podido enriquecer para poder elaborar, llevar a cabo y posteriormente evaluar el programa de inteligencia emocional

ha sido programas de orientación educativa. Además de, por supuesto, conocer cuáles son los aspectos teóricos para una buena planificación, elaboración, desarrollo y posterior evaluación de un programa, me gustaría especialmente destacar dos aspectos fundamentales que he aprendido gracias a esta materia y que luego he corroborado durante mi estancia en las prácticas.

Esto es en primer lugar, la importancia de partir cualquier programa de las necesidades detectadas en el contexto, esto es, no será conveniente llevar a cabo un mismo programa en diferentes centros o con alumnos que presenten características muy dispares. Los programas deben ser elaborados de acuerdo a los resultados de un análisis de necesidades previo, adaptándose al contexto y al nivel social y cultural de los participantes del mismo, ya que la finalidad de todo programa debe ser hacer frente a ciertas demandas y favorecer el desarrollo y la educación de los alumnos.

En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, creo que un orientador debe presentar una actitud proactiva, es decir, él mismo debería ir en la búsqueda de posibles necesidades en el centro, sin esperar a que los problemas lleguen a su despacho. De hecho, cada vez se están llevando a cabo más programas destinados a la prevención, por lo que creo que es la figura del orientador en el centro (resaltando la importancia de la buena comunicación de este con el equipo docente) la que tiene que detectar poblaciones de riesgo y poner en marcha programas para hacer frente a determinadas problemáticas. De esta forma pienso que por ejemplo la educación emocional es algo que debería ser trabajado en la escuela desde edades muy tempranas para prevenir un desarrollo emocional inadecuado en los adolescentes.

Según lo que he aprendido, cada vez se están llevando a cabo más programas de orientación debido también a que desde la comunidad educativa se le está consiguiendo dar cada vez más importancia a otros aspectos no tan relacionados con los contenidos de las materias. Además de que a través los programas podemos hacer frente a prácticamente cualquier demanda, según Martínez y Montané (1994) mediante los programas podemos potenciar la participación activa de los alumnos, ya que conocen las necesidades que son tratadas en ellos así como fomentar la cooperación entre el equipo docente.

Por otra parte me gustaría destacar también que a través de las distintas asignaturas de la especialidad he podido adquirir conocimientos acerca de los tres grandes apartados en los que

se estructura la orientación educativa: la acción tutorial, la atención a la diversidad y la orientación académica y profesional.

Entre todas ellas me gustaría destacar lo aprendido en referencia a la acción tutorial, como por ejemplo el conocimiento de que es un espacio en el que se deben tratar aspectos que tengan que ver con el desarrollo social y emocional del alumnado. Tal es así que el programa que he llevado a cabo sobre educación emocional se desarrolló durante las horas de tutoría de los alumnos. Además a través de las clases impartidas a lo largo de esta asignatura he podido adquirir más conocimientos sobre cómo tratar durante las horas de tutoría problemas reales que puedan darse y que se hayan dado en el aula, de manera que se exponga cualquier conflicto que haya sucedido entre alumnos, e incluso entre alumnos y profesores, y que toda la clase pueda dar su opinión al respecto y se pueda dar una solución propuesta por todos. También considero que este procedimiento debería llevarse a cabo teniendo como base la educación emocional y que puede favorecerse de ella, de manera que el profesor tutor podría intentar guiar a los alumnos para que escuchen diferentes puntos de vista sobre un mismo conflicto y hagan el esfuerzo de entenderlos y de ponerse en el lugar de sus compañeros.

Como conclusión final y resumiendo lo anteriormente explicado, considero que los contenidos teóricos que he aprendido en el máster han estado muy relacionados con lo que posteriormente me encontré en las prácticas. Además la diversidad de asignaturas que han sido impartidas es un reflejo de la gran variedad de funciones que lleva a cabo un orientador en un centro escolar. No obstante creo que estas funciones van a diferir mucho en función del contexto en el que no encontremos, y que es necesario que tengamos la capacidad de adaptarnos al contexto en el que estemos trabajando y a las características de la población. Desde mi punto de vista en una profesión muy bonita y, lo más importante que no debemos olvidar es que debemos estar en un continuo aprendizaje para ofrecer lo mejor a nuestros estudiantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.

Antolín, L., Hernando, A., Oliva, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Reina, M. C., Ríos, M. y Suárez, L. Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Andalucía: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.

Asociación de Padres Europea (2000). Informe final del programa piloto de formación para padres de la Asociación de Padres Europea.

Bermejo, J. (1996). Apuntes de relación de ayuda. Cuadernos del centro de humanización de la salud. Tres Cantos, Madrid.

Bermúdez, M. P. (2000). Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Pirámide.

Bisquerra, R. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Deu.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Facultad de educación, UNED, 10, 61-82.

Cameron, M., Guterman, N. B. y Hahm, H. C. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent health*, 30, 336-345.

Campos, M., Casullo, M. M., Fernández, I., Páez, D. y Zubieta, E. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12, 329-341.

Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, 54, 297-311.

Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6.

Davis, M. H. (1994). *Empathy: a social psychological approach*. Madison: Brown Benchmark.

Esteban, C., Molero, C. y Saiz, E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 30, 11-30.

Estévez, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental*, 28, 81-89.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: implicaciones educativas para padres y profesores. *III Jornadas de innovación pedagógica: inteligencia emocional, una brújula para el siglo XXI*, 132-145.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 29, 1-6.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6, 1-17.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 85-108.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en psicología social*, 1, 251-254.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood scale. *Psychological reports*, 94, 751-755.

Farber, E. A., Kestenbaum, R. y Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preeschoolers: relation to attachment history. *New directions for child development*, 44, 51-64.

Farrington, D. P. y Jolliffe, D. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of adolescence*, 29, 589-611.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6, 241-436.

Franz, C., Koestner, R. y Weinberger, J. (1990). The family origins of emphatic concerning: a 26-year longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 58, 709-717.

García, J. (2016). Mindfulness en la escuela: beneficios tanto para profesores como para alumnos. *Psicología y mente*.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gil-Olarte, P., Guil, R. y Mestre, J. M. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 6.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kariós.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Hrdlicka, M., Blatny, M., Urbanek, T., Vermeiren, R., Ruchkin, V. & Schwab-Stone, M. (2005). *Antisocial behaviour in the Czech Republic and its relation to three contexts of socialization: Family, school, and peers*. 9th European Congress of Psychology.

Jiménez-Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41, 69-79.

Johnson, C. A. y Trinidad, D. R. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and individual differences*, 32, 95-105.

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and individual differences*, 37, 129-145.

López, L. (2010). *L'estrès laboral docent*. Barcelona: ISEP.

Meehan, B.T., Hughes, J.N. & Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74, 1145- 1157.

Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 27-43.

Martínez-González, R. A. (1996). Familia y educación. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, 9, 185-211.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence: implications for educators. New York: Basic Books.

Naranjo, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista INIE*, 2, 1-27.

Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22, 35-54.

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, 400-420.

Pizarro, D. y Salovey, P. (2002). Being and becoming a good person: the role of emotional intelligence in moral development and behaviour. Improving academic achievement: impact of psychological factors on education. San Diego: Academic Press.

Reddy, R., Rhodes, J.E. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.

Ruiz, P. J. (2016). Mindfulness en niños y adolescentes. *Actualización en pediatría*, 30, 487-501.

Sánchez, J. (2002): *La educación de las emociones a través de la lectura*. Barcelona: Kairós.

Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.

8. ANEXOS

ANEXO I: Descripción de las sesiones y actividades del proyecto original

1ª Sesión

1ª ACTIVIDAD: IDENTIFICANDO EMOCIONES

Objetivos

Los objetivos de esta primera actividad son, por un lado, que los alumnos trabajen la habilidad de identificar, a través del lenguaje no verbal, los sentimientos y emociones de otras personas desde una posición empática; por otro lado, enriquecer el vocabulario emocional del alumnado.

Desarrollo de la actividad

Al ser la primera actividad que forma este programa, para comenzar proponemos una serie de preguntas para poner en contexto al alumnado, tales como, ¿qué es una emoción?, ¿sabemos identificar qué emociones sienten las personas a nuestro alrededor?, ¿por qué es importante saber identificar las emociones de los demás?

A continuación comenzamos con la tarea propiamente dicha para la cual se van a ir presentando una serie de fotografías, recogidas en el anexo II, y los alumnos deben determinar qué emoción está siendo expresada en las mismas, a través de las expresiones faciales de las diferentes personas. Además se intentarán buscar sinónimos para intentar ampliar el vocabulario emocional del alumnado de cara a las próximas actividades y se puede proponer las siguientes cuestiones: ¿es importante saber identificar lo que están sintiendo las personas a nuestro alrededor?, ¿sentimos las personas las mismas emociones en situaciones similares?

Duración de la actividad: 20 minutos.

2ª ACTIVIDAD: EL DADO DE LAS EMOCIONES

Objetivos

La actividad que se explica a continuación tiene como finalidad varios aspectos, como son: que los alumnos sean conscientes de cuándo y por qué sienten una determinada emoción, se den cuenta de que la manera en que nos sentimos o expresamos una emoción influye en la relación con las demás personas, sepan identificar los cambios fisiológicos que ocurren cuando sentimos

emociones, sean conscientes de sus propios métodos de regulación emocional y conozcan otros más adecuados y, por último, que aprendan cómo identificar ciertas emociones en los demás.

Desarrollo de la actividad

Para comenzar pediremos a los alumnos que se sienten en el suelo formando un círculo. A continuación se repartirán todas las tarjetas, incluidas en el anexo II del trabajo, en cada una de las cuales aparece el nombre de una emoción. La dinámica de la actividad consiste en que uno a uno los alumnos deben tirar un dado y, dependiendo del número que salga en este, tendrán que contestar determinadas preguntas, de forma que:

- Si sale el número uno: explica por qué sucede esta emoción y que le pasa a la persona que la experimenta.
- Si sale el número dos: explica cómo crees que influye esta emoción en nuestra relación con los demás.
- Si sale el número tres: recuerda la última vez que te sentiste así y cuenta por qué te sucedió y qué hiciste.
- Si sale el número cuatro: explica qué se siente cuando se experimenta esta emoción.
- Si sale el número cinco: explica cómo gestionar esta emoción con uno mismo.
- Si sale el número seis: explica cómo identificarías esta emoción en otras personas.

Además de responder a las preguntas se pueden formular otras cuestiones de forma que se planteen con el grupo cuáles son algunos de los cambios fisiológicos que experimenta nuestro cuerpo al sentir determinadas emociones, si hay otros compañeros que gestionan las emociones de manera distinta, etc.

Duración de la actividad: 20 minutos

3ª ACTIVIDAD: ADIVINANDO EMOCIONES

Objetivos

El objetivo de esta actividad es doble: por un lado, los alumnos deberán aprender a expresar de manera adecuada ciertas emociones y, por otro, deberán aprender a reconocerlas a través de la conducta y el lenguaje no verbal.

Desarrollo de la actividad

Para llevar a cabo esta actividad dividiremos a los alumnos en dos grupos, para hacer el ejercicio a modo de competición. Para ello utilizaremos el material recogido en el anexo II del trabajo, en el cual aparecen una serie de tarjetas con diferentes emociones. La mecánica del juego consiste en que, uno de cada equipo deberá ir saliendo a representar una emoción, en primer lugar sin hablar y, al cabo de unos segundos podrá dar algún tipo de explicación para que sus compañeros la adivinen. El equipo que consiga adivinar más será el ganador.

Duración de la actividad: de 5 a 7 minutos.

4ª ACTIVIDAD: LAS EMOCIONES EN DIFERENTES SITUACIONES

Objetivos

La siguiente actividad tiene como finalidad que el alumnado desarrolle la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y sea capaz de identificar las emociones que esta experimenta en una situación determinada.

Desarrollo de la actividad

En esta ocasión se va a utilizar un vídeo de la plataforma YouTube, cuyo enlace está recogido en el anexo II, durante el cual aparecen varias escenas en las que diferentes personajes Disney expresan sentimientos y emociones acorde a las situaciones que son representadas. El papel del alumnado por tanto será decir de qué emoción se trata en cada caso y además se analizarán todas las escenas reflexionando sobre por qué motivo los personajes se sienten así.

Duración de la actividad: de 7 a 8 minutos.

2ª Sesión

1ª ACTIVIDAD: LAS EMOCIONES EN SITUACIONES

Objetivos

Los objetivos de la siguiente actividad son que el alumnado desarrolle un amplio vocabulario emocional y, además, que sea capaz de identificar qué emociones sentimos cuando ocurren determinados sucesos.

Desarrollo de la actividad

Para la preparación de esta actividad se necesitará que los alumnos se coloquen sentados alrededor de una mesa, sobre la cual se van a colocar todas las tarjetas de emociones que utilizamos en la sesión anterior, que aparecen en el anexo II de este trabajo. A continuación se irán leyendo una a una diferentes situaciones, para lo cual acudiremos a la ficha preparada para esta actividad incluida en el anexo X, y los participantes deberán poner su mano encima de la emoción que corresponda. Se puede hacer a modo de competición para aumentar la motivación de los alumnos y, además se puede discutir si algunos tienen otras ideas y, sobre todo, recalcar el que no todos sentimos lo mismo ante una situación similar.

Duración de la actividad: 10 minutos.

2ª ACTIVIDAD: ASERTIVIDAD

Objetivos

El objetivo de esta actividad es que los alumnos sean conscientes de los tres estilos de conducta que existen y aprendan cómo comportarse de manera asertiva.

Desarrollo de la actividad

Para esta actividad utilizaremos el material incluido en el anexo III de este trabajo. En primer lugar se les explicarán cuáles son las características del estilo asertivo, pasivo y agresivo, además de comentar entre todos cuáles son las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. Posteriormente deberán representar mediante un role-play diferentes situaciones con los diferentes estilos de conducta, y se comentará entre todos el resultado de la actividad y cuál es la mejor opción.

Duración de la actividad: 20 minutos.

3ª ACTIVIDAD: LA HISTORIA DE MIGUEL

Objetivos

El objetivo de esta actividad es que los alumnos conozcan qué es un prejuicio, sean conscientes de lo que hay a su alrededor y se den cuenta de cómo influyen en la relación con los demás.

Desarrollo de la actividad

Para comenzar se divide al grupo de clase en cinco grupos y se distribuyen entre ellos los cinco relatos utilizados en esta actividad, los cuales se encuentran en el anexo II de este programa. A continuación se les pide que lean los textos detenidamente e intenten formarse una idea del personaje que aparece en la historia y que den una opinión y juzguen su comportamiento. Cada texto recoge el comportamiento de un personaje llamado Miguel en diferentes momentos del día, narrado por diferentes personas: el camarero del bar, su madre, el conductor del taxi, el conserje del edificio y la señora de la limpieza. Cada grupo expresará en voz alta sus ideas, las cuales serán muy diferentes en función del relato que les haya tocado. Una vez que todos hayan participado, se leerá en voz alta el verdadero relato de Miguel sobre lo que sucedió ese día.

Finalmente los alumnos deben darse cuenta de que la idea que se han formado sobre el personaje antes de conocer la historia completa de primera mano era errónea, y partir de este punto, se puede comentar entre todos qué son los prejuicios, cómo puede afectar en nuestra relación con los demás, qué prejuicios creen que existen en el centro y recalcar sobre que no debemos juzgar a las personas por lo que oigamos y sin conocerlas.

Duración de la actividad: 20 minutos.

4ª ACTIVIDAD: EL TELÉFONO DE LAS EMOCIONES

Objetivos

El objetivo de esta actividad es doble: por un lado, los alumnos deberán aprender a expresar de manera adecuada ciertas emociones y, por otro, deberán aprender a reconocerlas a través de la conducta y el lenguaje no verbal.

Desarrollo de la actividad

Para la realización de la siguiente actividad los alumnos se colocarán de pie y en fila, uno detrás de otro. A continuación el únicamente será el primero de la fila el que podrá ver el nombre de una emoción y, posteriormente, le intentará representar al siguiente compañero la misma, solo con la expresión de la cara. Uno a uno irán haciendo lo mismo hasta que llegue al último de la fila, el cual será el encargado de adivinar de qué emoción se trata.

Duración de la actividad: 10 minutos.

1ª ACTIVIDAD: RECONOCEMOS NUESTRO COMPORTAMIENTO

Objetivos

El objetivo de esta actividad es que los alumnos sean conscientes de cómo se comportan y cómo regulan sus emociones y su comportamiento, así como que aprendan otras formas más adecuadas.

Desarrollo de la actividad

Para llevar a cabo la siguiente actividad necesitaremos cinco sillas y colocarlas una al lado de la otra. A continuación se les explicará a los alumnos que cada silla representa una puntuación, es decir, la primera va a ser el uno (totalmente) y la última el cinco (nada), siendo las del medio puntuaciones intermedias. Posteriormente se irán leyendo una lista de adjetivos, tales como cariñoso, agresivo, miedoso, etc. y los alumnos deberán colocarse en la silla en función de cómo ellos se consideren. Además se puede comentar en grupo el por qué nos comportamos de esa manera, en qué situaciones y cómo podríamos hacerlo mejor.

Duración de la actividad: 15 minutos.

2ª ACTIVIDAD: RECONOCIENDO NUESTRO COMPORTAMIENTO

Objetivos

El objetivo de esta actividad es que los alumnos sean conscientes de qué emociones sienten en determinadas situaciones y cómo esto influye en cómo se comportan además de aprender a regular sus emociones y su comportamiento y otras formas más adecuadas.

Desarrollo de la actividad

La actividad consiste en que cada uno debe ir explicando situaciones que les hayan ocurrido en las cuales se hayan sentido molestos o enfadados y hayan reaccionado de manera violenta o agresiva. A continuación entre todos los compañeros intentarán encontrar un modo mejor de actuar e intentarán ponerse en el lugar de la otra persona que formó parte de la situación.

Duración de la actividad: 15 minutos.

ANEXO II: Material necesario para las actividades del programa

1ª Sesión

1ª ACTIVIDAD







Soluciones:

1: Tristeza

3: Alegría

5: Enfado

7: Aburrimiento

9: Rencor

11: Celos

13: Vergüenza-miedo

15: Envidia

2: Sorpresa

4: Terror

6: Asco

8: Miedo

10: Tranquilidad

12: Preocupación

14: Vergüenza-miedo

16: Amor

2ª ACTIVIDAD

SORPRESA-ASOMBRO

ENAMORAMIENTO

ABURRIMIENTO

PÁNICO-TERROR

VERGÜENZA

ASCO

TRISTEZA

ALEGRÍA

TRANQUILIDAD

ENFADO

3ª ACTIVIDAD

CONFUSIÓN

ODIO

TEMOR

IRA

ENVIDIA

CELOS

FELICIDAD

ALEGRÍA

PEREZA

RABIA

SORPRESA

VERGÜENZA

RENCOR

AMOR

TERROR

PENA

4ª ACTIVIDAD

<https://www.youtube.com/watch?v=s7inwr36UXA>

2ª Sesión

1ª ACTIVIDAD

Te dan la nota de un examen difícil y estás aprobado: ALEGRÍA

Veo al chico con el que salgo bailando con otra cariñosamente: CELOS

Existe una persona única con la que me gustaría compartir toda mi vida: AMOR

Te dicen que a tu perro lo ha matado un camión: TRISTEZA

Voy por la calle y veo que alguien ha vomitado en la acera: ASCO

Tienes que operarte y te dicen que hay riesgos graves: MIEDO

*No te gusta el fútbol pero tu padre se empeña en que pases la tarde viendo partidos con él:
ABURRIMIENTO*

*Llevas tres meses viviendo en el extranjero y tus amigos van a visitarte inesperadamente:
SORPRESA*

*Llevas mucho tiempo queriendo comprarte una chaqueta pero no puedes. Un día llegas a clase
y un compañero lleva la chaqueta que tú quieres: ENVIDIA*

Alguien te ha hecho algo malo y deseas que algo malo le ocurra a él también: ODIO

*Tienes que decidir qué vas a hacer cuando termines el instituto pero no tienes ni idea:
CONFUSIÓN*

Tu hermano te ha cogido el móvil sin permiso, se le ha caído y se le ha roto: ENFADO

Vas a dar un paseo por la playa, nada te preocupa, sientes calma, serenidad: TRANQUILIDAD

A la salida del instituto te tropiezas y te caes. Todo el mundo te estaba mirando: VERGÜENZA

Sientes resentimiento hacia alguien que te ha hecho algo y no puedes perdonarlo: RENCOR

*Tu madre te dice que tienes que ponerte a estudiar pero no tienes ganas, prefieres seguir viendo
la televisión: PEREZA*

2ª ACTIVIDAD

Explicación de los tres estilos de conducta:

*En nuestras relaciones personales cómo expresamos nuestros deseos es fundamental. Podemos
hacerlo con diferentes estilos de respuesta:*

- **Pasivo:** La persona deja de lado sus propios derechos y antepone los derechos de los demás, intentando que no se produzca un conflicto o evitando pasar un mal momento. Este tipo de comportamiento impide expresar honestamente sentimientos, pensamientos u opiniones, o bien se hace pero de una manera auto derrotista, con disculpas o sin convicción. Conductas no verbales: bajar la mirada, voz vacilante, movimientos nerviosos, etc.

- **Agresivo:** La persona antepone y defiende sus derechos de una manera ofensiva, deshonesto, manipulativa y pasando por encima los derechos de los demás. La persona trata de alcanzar la victoria a través de la dominación, utilizando técnicas de degradación, humillación, manipulación, etc. Conductas no verbales: mirada agresiva, aumento del volumen de la voz, gestos y posturas de amenaza, etc.

- **Asertivo:** La persona expresa sus sentimientos, pensamientos y necesidades respetando los derechos de los demás. Saber decir que no, admitir las críticas, expresar afecto positivo, etc. Conductas no verbales: mantenimiento de la mirada, tono firme pero no elevado, postura corporal erecta, movimientos corporales serenos, asentimientos hacia los argumentos de los demás, etc.

Situaciones para representar:

- Llegas a clase, te vas a sentar y te das cuenta de que tu sitio está ocupado. Le pides a tu compañero que te deje sentarte en tu sitio.
- Llevas un buen rato esperando en la cola del cine y de repente alguien se cuela delante de ti.
- Debes acercarte a dos personas que están delante de ti en el cine para decirles que no puedes escuchar. Estas personas llevan mucho rato hablando.
- Tu grupo de compañeros se reúne en el recreo y te ofrece un cigarro. Tú no quieres.
- Uno de tus profesores acostumbra a llegar tarde a clase y para reponer ese tiempo, decide tomar diez minutos del recreo. Decides hablar con el profesor.

3ª ACTIVIDAD

Relato nº1: El camarero del bar

Anoche Miguel llegó aquí acompañado de una chica morena, muy guapa, a la cual no le hizo ni caso. Cuando entró una rubia me llamó y quiso saber quién era. Yo no la conocía, pero él se levantó de su mesa y fue a hablar con ella. Pude escuchar que quería tener una cita con ella al día siguiente.

Relato n°2: Madre de Miguel

Miguel se levantó corriendo, no quiso tomar café y ni miró las tostadas que yo había hecho especialmente para él. No quiso ponerse la chaqueta que le regalé. Solo cogió la caja de cigarrillos. Dijo que tenía prisa y no me contestó cuando le pedí que comiera algo y que se abrigara.

Relato n°3: El conductor del taxi

Esta mañana Miguel se subió en mi taxi y, de primeras, no me gustó su cara. Parecía serio y preocupado, y aunque intenté hablarle de política y de fútbol no quiso contestarme, estaba centrado en algo y parecía nervioso. Desconfié de que fuera alguien peligroso que me pudiera asaltar.

Relato n°4: El conserje del edificio

Miguel es una persona rara. A veces me saluda y a veces hace como que no me ve. Esta mañana le di los buenos días y comenzó a reírse y a hablar sólo diciendo “todo va a ser real”. Se parece a lo que le pasó a un familiar mío, que al final se volvió loco.

Relato n°5: La señora de la limpieza

Miguel es una persona misteriosa. Cuando llegó esta mañana tuve un mal presentimiento. Al poco tiempo llegó una chica rubia a su casa y poco después la oí gritar y acudí corriendo. Abrí la puerta y Miguel tenía una cara furiosa, miraba a la chica con odio. Ella estaba tirada en el suelo y al lado tenía un cuchillo. Yo salí gritando “¡Asesino, asesino!”

Relato del propio Miguel sobre lo ocurrido ese día

Yo me dedico a la pintura en cuerpo y alma. El resto no tiene importancia. Hace muchos meses que quiero pintar un retrato, pero no encuentro una modelo adecuada que encarne la belleza, la pureza y el sufrimiento que yo quiero retratar. Una mañana me llamó una amiga y me dijo que la había encontrado. Quedamos en el bar y cuando ella llegó me quedé fascinado, era exactamente lo que yo quería. Ya que el muchacho del bar no la conocía, fui hasta su mesa, me presenté y le pedí que posara para mí. Ella aceptó y quedamos en mi estudio al día siguiente.

Yo no dormí tranquilo aquella noche. Me levanté ansioso, loco por comenzar el cuadro, ni siquiera puede tomar café de lo emocionado que estaba.

En el taxi comencé a realizar un esbozo pensando en los ángulos de la figura, en el juego de luz... ¡Aquel cuadro era tan importante para mí! Ni noté que el conductor hablaba conmigo.

Cuando entré en el edificio el conserje intentó hablar conmigo pero no le presté atención. Me dijo buenos días y yo pensé, ¿buenos días?, ¿sólo buenos días? Él no sabía lo que ese día significaba para mí. Yo me reí y dije: “hoy todo va a ser real, mi sueño se va a hacer realidad.

Al llegar al estudio empecé a preparar las pinturas. Entonces llegó ella. Llevaba el mismo vestido de ayer y me dijo que había pasado la noche de fiesta. Me abrazó y me dijo que era muy guapo. Yo la separé y le pregunté si había bebido. Ella me dijo que sí, que la fiesta había estado muy bien y que me había echado de menos. Cuando ella me abrazó de nuevo yo la empujé, cayó al suelo y gritó. En ese momento la señora de la limpieza entró y salió gritando, “¡Asesino, asesino!”.

ANEXO III: Instrumentos para la evaluación del proyecto
--

Encuesta de elaboración propia

- Del 0 al 10, ¿cuánto te han gustado las actividades?
- ¿Qué actividad te ha gustado más?
- ¿Crees que te han servido de algo las actividades? ¿De qué?
- ¿Has aprendido algo nuevo? ¿El qué?

Escala básica de empatía

Indica si las frases que figuran a continuación pueden servir para definir o no tu forma de ser, marcando con un círculo la opción elegida.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste	1	2	3	4	5
2	Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	1	2	3	4	5
3	Me pongo triste cuando veo a gente llorando	1	2	3	4	5
4	Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente	1	2	3	4	5
5	Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as	1	2	3	4	5
6	A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine	1	2	3	4	5
7	A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan	1	2	3	4	5
8	Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás	1	2	3	4	5
9	Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado.	1	2	3	4	5

Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y luego indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	1	2	3	4	5